

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 1 (April 2013)

---

### Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien?

Susanne Lippert

Via Carlo Botta, 7

00184 Roma

Tel.: 0039 06 64821319

E-Mail: [sanne.lippert@gmail.com](mailto:sanne.lippert@gmail.com)

**Abstract:** Warum ist es in einem einsprachigen Umfeld so schwer, Kinder zur aktiven Zweisprachigkeit zu erziehen, wenn man die Methode „one person – one language“ benutzt? Das hier kurz vorgestellte Rom-Projekt geht dieser Frage nach; es beschreibt den Prozess der Assimilation an die starke Sprache, die Sprachumstellung, bei zehn italienisch-deutschen Familien in Rom. Vor dem Hintergrund der gängigen Thesen zum bilingualen Spracherwerb mit der Methode „one person – one language“ dokumentiert das Rom-Projekt den realen Sprachstand in diesen Familien im Abstand von fünf Jahren zweimal, wobei eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis sichtbar wird. Einige Faktoren, die den Sprachumstellungsprozess zur starken Sprache und die mehr oder weniger erfolgreiche zweisprachige Erziehung beeinflussen, werden herausgearbeitet.

In real life situations there are many difficulties in raising children bilingually in a monolingual community, especially when using the “one person – one language” approach; nonetheless modern theory on language acquisition often suggests that bilingual education should be ‘child’s play’. This article is a short presentation of my Ph.D. thesis, which analyses the process of language shift in ten bilingual Italo-German families in Rome. Against the background of current theories about bilingual language education, the actual language situation in these families was reviewed twice in five years, thereby documenting the contradictions between theory and practice. Several factors influencing the process of linguistic adaptation to the dominant language and the more or less successful bilingual education have been identified and are shortly described here.

**Schlagwörter:** Zweisprachigkeit, simultaner bilingualer Erstspracherwerb, Methode „one person – one language“, Sprachumstellung, Assimilation

### 1. Einleitung

In der Forschungsliteratur und in Elternratgebern wird behauptet, aktive Zweisprachigkeit stelle sich bei in bilingualen Lebensgemeinschaften aufwachsenden Kindern gewissermaßen von selbst ein, wenn sich die Eltern an die von der „one person – one language – Methode“ (OPOL-Methode) vorgesehene strikte Sprachentrennung halten würden; vgl. beispielsweise Döpke (1992), Kielhöfer & Jonekeit (1995), Leopold (1939-1949), Ronjat (1913), Saunders (1982, 1988)<sup>1</sup>, Taeschner (1983). Als Linguistin und Mutter von vier in Rom zweisprachig italienisch-deutsch aufwachsenden Söhnen habe ich allerdings seit mehr als zwanzig Jahren Gelegenheit, die Schwierigkeiten vieler Familien bei der bilingualen Erziehung ihrer Kinder in einem monolingualen Umfeld zu beobachten. So entstand die Frage, warum die OPOL-Methode in vielen Fällen nicht wie vorgesehen funktioniert; diese Frage habe ich in meiner inzwischen bei Waxmann publizierten Doktorarbeit *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien* (Lippert 2010) untersucht.

In keiner wissenschaftlichen Veröffentlichung wird das Funktionieren der OPOL-Methode infrage gestellt, sondern entweder wird auf die Dokumentation von „Negativbeispielen“ verzichtet<sup>2</sup> (d.h. nur die erfolgreichen Spracherwerbsverläufe werden dokumentiert), oder es findet eine Art Schuldzuweisung statt: Wenn die Methode nicht funk-

tioniert, dann haben die Erziehungsberechtigten etwas falsch gemacht (vgl. z.B. Afshar 1998: 146f; Leist-Villis 2004: 24).

Die hier vorzustellende Studie dagegen dokumentiert, dass sich die Zweisprachigkeit in fast ausschließlich monolingualer Umgebung, also mit einer einzigen Person, die die schwache Sprache vertritt (so wie ursprünglich bei der OPOL-Methode vorgesehen), nicht so selbstverständlich entwickelt wie gemeinhin angenommen<sup>3</sup>. Die vorliegende Arbeit will zu einer realistischeren Einschätzung der Erfolgsaussichten bilingualer Erziehung im monolingualen Umfeld und zu einer Normalisierung der Positionen beitragen, die auch darin besteht, dass ein neues Bewusstsein für die besondere Form der Sprachkompetenz von Bilingualen entsteht<sup>4</sup>. In dem durchgeführten Projekt wird versucht, eine Synthese aus Sprachkontaktforschung und Spracherwerbsforschung zu erreichen; zu diesem Zweck wird das Konzept der Sprachumstellung aus der Sprachkontaktforschung auf die Spracherwerbsforschung übertragen. Es geht dabei um die Schnittstelle zwischen bilingualen Erstspracherwerb einerseits und Sprachumstellung oder Sprachverlust andererseits sowie um den daraus resultierenden unausgeglichene Spracherwerb bzw. um rezeptive Zweisprachigkeit in der schwachen Sprache. Sprachumstellung bedeutet den Übergang vom Gebrauch einer Sprache in einer bestimmten Sprachgemeinschaft zum Gebrauch einer anderen Sprache in derselben Sprachgemeinschaft. Der Terminus ist aus dem Englischen übersetzt und kommt vom englischen *language shift*, das vor allem in der Sprachkontaktforschung angewendet wird, hauptsächlich in Studien aus der Makroperspektive, die *ex posteriori* die Sprachverwendung bilingualer Gemeinschaften durch Zensusdaten dokumentieren (vgl. z.B. Clyne 1981, 1982, 2001, 2003; Fishman 1966, 1991, 2001; Gal 1979; Kloss 1966; Portes & Lingxin 1998; Portes & Rumbaut 2006).

## 2. Untersuchungsgegenstand

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Dokumentation eines Projekts, bei dem zuerst elf<sup>5</sup>, später zehn Familien beobachtet wurden, deren Kinder in Rom zweisprachig aufwuchsen. Die erste Phase (2001/2002) bestand aus einem neunmonatigen Interventionsprojekt, in dem versucht wurde, die Familien wieder zu einer häufigeren Verwendung der schwachen Sprache zurückzuführen (in den Familien wurde anfänglich deutsch und italienisch gesprochen, so wie es die OPOL-Methode verlangt, doch bald funktionierte diese Sprachentrennung nicht mehr, und die Familien begannen, zum hauptsächlichsten Gebrauch des Italienischen überzugehen – diese Entwicklung sollte in der ersten Phase rückgängig gemacht werden). Die zweite Phase (2007) war eine Dokumentation des Sprachstands in den Familien fünf Jahre nach dem Interventionsprojekt. Im Zentrum des Interesses standen Schwierigkeiten beim bilingualen Erstspracherwerb mit der OPOL-Methode, die sich dadurch manifestierten, dass die Kinder nicht beide Sprachen gleich gut erwarben, sondern große Probleme mit der sogenannten schwachen Sprache hatten. Dabei war die starke Sprache die von allen gesprochene Umgebungssprache (Italienisch) und die schwache Sprache die von einer einzigen Person in der Familie vertretene Sprache Deutsch. Die schwache Sprache wurde in der Untersuchung nicht über fehlendes oder unvollständiges grammatisches Wissen definiert, wie das bei manchen Autoren geschieht, sondern aus einer pragmatisch-kommunikativen Perspektive heraus als die Sprache, die für die Kommunikation nicht ausreichend verfügbar war. Leitend für die Untersuchung war die Frage, warum OPOL trotz großer Anstrengungen nicht in allen Familien funktionierte und eben nicht dazu führte, dass die Kinder beide Sprachen in der Familie benutzten, obwohl diese Methode von der Forschungsliteratur und in Elternratgebern als ein leichter Weg der bilingualen Erziehung dargestellt wird, vgl. beispielsweise Burkhardt-Montanari (2010), Kielhöfer & Jonekeit (1995), Leopold (1939-1949), Montanari (2012), Ronjat (1913), Saunders (1982, 1988), Taeschner (1983).

Die Ausgangshypothesen zu Anfang des Projekts waren folgende:

- Familien in isolierter Immigration, die anfangs einer Spracherziehung nach OPOL folgen, sind häufig einem Prozess der kontinuierlichen Sprachanpassung an die starke Sprache (Sprache der Umgebung) unterworfen, der schließlich dazu führt, dass die Kinder die schwache Sprache nicht mehr sprechen wollen. Der Terminus isolierte Immigration stammt von U. Weinreich (1968) und bedeutet, dass diese Familien nicht von einer bilingualen Gemeinschaft unterstützt werden, dass die Kinder also ohne die Unterstützung von zweisprachigen Schulen, Spielgruppen usw. oder bilingualen Gemeinschaften in der Nachbarschaft aufwachsen, also in Situationen, wo es wirklich nur einen einzigen Ansprechpartner für die schwache Sprache gibt;

- Die „Sprachverweigerung“ der Kinder und ihr ständiges Antworten in der starken Sprache verführt auch den die schwache Sprache vertretenden Elternteil dazu, selbst in die starke Sprache zu fallen;
- Je besser dieser Elternteil die starke Sprache beherrscht, desto schwerer fällt es ihm, bei der schwachen Sprache zu bleiben. Dadurch wird der familiäre Diskurs immer mehr zu einem mehrheitssprachigen Diskurs; die Sprachkompetenz der Diskursteilnehmer (Kinder und Eltern) in der schwachen Sprache nimmt ständig ab;
- Werden jüngere Geschwister in die Familie hineingeboren, dann verstärkt sich diese Dynamik, da die Geschwister untereinander die starke Sprache sprechen.

### 3. Kurze Präsentation der allgemeinen Forschungslage

Die rein positive und enthusiastische Sicht, mit der OPOL auch heute noch dargestellt wird, ist historisch bedingt, und zwar als Gegenreaktion auf die frühere Ablehnung des Bilingualismus. Daher ist es wichtig, auf die historischen Hintergründe der Bilingualismusforschung einzugehen. Deswegen soll hier kurz über die allgemeine Entwicklung der Zweisprachigkeitsforschung und das Klima berichtet werden, in dem die ersten und spätere Untersuchungen entstanden sind. Zweisprachigkeit war nämlich nicht immer ein Bildungsziel, sondern wurde im Gegenteil häufig als Bedrohung empfunden. Wie eine Gesellschaft zum Bilingualismus steht, kann man beispielsweise sehr gut daran ablesen, wie sie die Auswirkung der Zweisprachigkeit auf die Intelligenz einschätzt. Früher war man der Meinung, dass die Zweisprachigkeit die sprachliche Entwicklung eines Menschen behindere und seine Intelligenz negativ beeinflusse (vgl. Brigham 1923; Goodenough 1926; Jespersen 1922; Saer 1924); so auch in den Werken des amerikanischen Psychologen Thompson (1952) aus den 50er Jahren, aber auch später noch bei Weisgerber (1966). Es handelt sich hier um die sogenannte Defizit-Hypothese.

Erst in den 1960er Jahren wich diese negative Sichtweise einer allgemein positiven Einstellung zum Bilingualismus; daran waren u.a. maßgeblich die Forscher Peal und Lambert (1962) beteiligt. In der Folge wurden von verschiedenen Forschern etliche positive Aspekte hervorgehoben, v.a. die größere kognitive Flexibilität der Bilingualen (Lambert 1977), ihre erhöhte Aufmerksamkeit auf metasprachlicher Ebene (Ben Zeev 1977; Bialystok 1991) und ihre größere Fähigkeit zum Umgang mit Konfliktualität (Johnson 1991).

Auch heute ist eine ausgewogene Einschätzung der Zweisprachigkeit m.E. noch nicht erreicht, sondern wir befinden uns immer noch in einer Phase, die ich als „Zweisprachigkeitsbegeisterung“ bezeichnen möchte, was sich an der häufig vertretenen Überzeugung ablesen lässt, Bilingualismus sei die Regel, Monolingualismus die Ausnahme. In dem *Handbook of Bilingualism* von Bhatia & Ritchie (2006: 1) steht beispielsweise sogar zu lesen, man brauche nur die geschätzten 5000 Sprachen der Welt durch die circa 200 existierenden Staaten zu teilen, um zu sehen, dass im Schnitt 25 Sprachen pro Land gesprochen werden und dass somit jeder Mensch zweisprachig sei<sup>6</sup>.

Dieses Argument lässt sich in dieser Form aber nicht aufrechterhalten, man kann die Situation in Afrika und in Asien nicht mit der Lage in Nord-Amerika, Australien und Europa vergleichen, wo die Bevölkerungsmehrheit nicht bilingual ist. Portes & Lingxin (1998: 270) haben in ihrer großen Studie 5.266 Einwandererkinder in den USA untersucht und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass das eigentliche Sprachproblem der Einwanderer nicht so sehr der unvollständige Erwerb des amerikanischen Englisch ist, sondern vielmehr der Verlust der Einwanderersprache, wobei die flüssige Beherrschung der schwachen Sprache bereits in der zweiten Generation verloren geht. Die Mehrheit der Probanden konnte die Sprache der Eltern überhaupt nicht mehr sprechen, nur 16% der Einwandererkinder in zweiter Generation gaben an, die Herkunftssprache wirklich zu sprechen.

Clyne (2003: 23) hat für Australien gezeigt, dass nur 14,6 % der australischen Bevölkerung eine andere Sprache als Englisch zu Hause sprechen – wenn man annimmt, dass die meisten dieser 14,6 % auch Englisch sprechen, dann sind damit circa 14,6 % der australischen Bevölkerung bilingual. Das ist aber nicht die Mehrheit der australischen Bevölkerung. Aus Clynes Daten geht außerdem hervor, dass dieser Prozentsatz der Zweisprachigen nicht konstant bleibt, sondern dass unter dem mehrsprachigen Teil der Australier ein dauernder Prozess der Sprachumstellung zum

---

Susanne Lippert (2013), Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 132-145. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Lippert.pdf>.

australischen Englisch vor sich geht. Die Zahl der Zweisprachigen nimmt also ständig ab und wird nur durch erneute Einwanderung wieder erhöht.

Obwohl alle Staaten Europas (außer Liechtenstein und Island) anerkannte Sprachminderheiten beherbergen, kann man deswegen doch nicht behaupten, die meisten Menschen in Europa seien bilingual (es sei denn, man definiert auch Dialektsprecher als zweisprachig, aber das wird kontrovers diskutiert).

Selbst in der Schweiz, einem Staat mit flächendeckender territorialer Mehrsprachigkeit, ist nicht die Mehrheit der Bevölkerung bilingual (wenn man dialektale Varietäten nicht berücksichtigt), wie die Volkszählung 2010 gezeigt hat, sondern nur 15,8 % der Bevölkerung (vgl. Werlen 2012). Bezeichnend für die Sensibilität für Zweisprachigkeit in der Schweiz ist auch die Tatsache, dass die Volkszählung von 2010 die erste Volkszählung in der Schweiz war, bei der überhaupt nach der Zweisprachigkeit gefragt wurde, vorher „wurde eine Frage nach der ‘Muttersprache’ gestellt mit der Erläuterung ‘Sprache, in der man denkt und die man am besten beherrscht’ und dem Hinweis ‘Nur eine Sprache angeben’“ (ebd.: 1), es gab also vorher keine offiziellen Daten zur Zweisprachigkeit in der Schweiz. Selbst in der Schweiz, einem Land mit vier offiziellen Landessprachen, sprechen also die meisten Menschen nur eine Sprache fließend. Das Resultat der Volkszählung 2010 zeigt: Die Schweiz ist ein mehrsprachiger Staat (fast) ohne mehrsprachige Bürger!

Trotz dieser und anderer Daten wird aber in der Forschung häufig die Position vertreten, Bilingualismus sei weltweit die Regel, Monolingualismus die Ausnahme, auch Dialekte seien eigentlich eigene Sprachen, und deswegen könne man wohl sagen, alle Menschen seien bilingual, denn die meisten Menschen sprächen zumindest einen Dialekt zusätzlich zur „Hochsprache“, vgl. z.B. Tracy (2012: 187): „Die Mehrheit der Menschen spricht mehr als eine Sprache, in vielen Köpfen koexistieren sogar mehr als zwei. Nimmt man regionale, soziale oder stilistische Varianten hinzu, so darf man ohne Übertreibung festhalten, dass *jeder* Mensch früher oder später mehrere sprachliche Systeme beherrscht.“

#### 4. Die OPOL-Methode im Licht dieser Forschungslage

Mit dieser hier „Zweisprachigkeitsbegeisterung“ genannten Einstellung zum Bilingualismus hängt nun wiederum zusammen, dass der bilinguale Spracherwerb im Kindesalter generell als ein Kinderspiel dargestellt wird, gezeichnet von Leichtigkeit und Unbeschwertheit und obendrein von größerem Erfolg – vor allem im Vergleich zum späteren Spracherwerb in der Schule. Kinder, die von Geburt an oder sehr früh mit zwei (oder auch mehr) Sprachen aufwachsen, entwickeln diese Sprachen angeblich ohne besondere Mühe, ohne dass es dazu eines speziellen Trainings oder intensiver Fördermaßnahmen bedürfe. Dagegen sei späteres Fremdsprachenlernen leidvoll und in der Regel nicht so erfolgreich wie kindlicher Spracherwerb. Mehrsprachige Kinder haben, so wird behauptet, bereits mit zwei oder drei Jahren die Grundlagen der Sprachen ihrer Umgebung gemeistert. Bei so erfolgreichen Aussichten ist es verwunderlich, dass man in vielen binationalen Lebensgemeinschaften auf so viele ausschließlich rezeptiv zweisprachige Kinder stößt, die aus einer pragmatischen Perspektive heraus nicht mehr als wirklich bilingual bezeichnet werden können, da sie die schwache Sprache zwar (oft nur bruchstückhaft) verstehen, aber nicht aktiv im Diskurs verwenden können.

Bei genauerer Betrachtung beinhaltet OPOL drei Paradoxien, die sich auf die Durchführbarkeit der Methode beziehen<sup>7</sup>:

1. Das Hauptbezugspersonen-Paradox, das davon ausgeht, dass es in den ersten Lebensjahren des Kindes unbedingt eine Hauptbezugsperson geben muss, die ständig im Leben des Kindes anwesend sein sollte. Heutzutage ist dies in sehr vielen europäischen Ländern jedoch nicht mehr möglich, weil sehr viele Mütter bereits nach einigen wenigen Monaten nach der Geburt des Kindes wieder arbeiten müssen, sodass die Kinder entweder vom Partner betreut oder in „Fremdbetreuung“ gegeben werden müssen<sup>8</sup>.
2. Das Konsequenz-Paradox (jeder der Elternteile muss absolut konsequent sein in der ausschließlichen Verwendung der ihm zugeordneten Sprache), dessen extreme Artikulationsform einen Kommunikationsabbruch zwischen Eltern und Kindern nach sich ziehen kann – so wird z.B. bei Taeschner (1983) die „Wie-

---

Susanne Lippert (2013), Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 132-145. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Lippert.pdf>.

bitte?“-Technik vorgestellt („Wie bitte? Ich verstehe dich nicht!“), die darin besteht, dass die Eltern vorgeben, die Kinder nicht zu verstehen, wenn sie nicht in der richtigen Sprache antworten. Dies kann aber im Extremfall dazu führen, dass die Kinder einfach verstummen und nichts mehr sagen und damit das Gespräch abbricht.

3. Das Prinzip der „strengen Nicht-Strenge“, das einen Akzent auf die spielerische Leichtigkeit dieser Methode legt, die es den Kindern vermeintlich ermöglicht, die Sprache mühelos und wie von selbst zu erwerben, was aber nur bei strengster Sprachentrennung möglich sei. Besonders die Überzeugung von einer strikt einzuhaltenden Konsequenz bei der Sprachentrennung durchzieht die gesamte OPOL-Literatur bis heute, angefangen von der allerersten Fallstudie zur bilingualen Erziehung mit OPOL, Ronjat (1913), über Leopold (1939-1949), Saunders (1982), Taeschner (1983), Afshar (1998), Döpke (1992), Mahlstedt (1995), Leist-Villis (2004) usw., sowie viele Elternratgeber, die sich mit dieser Methode befassen – z.B. Arnberg (1987) und Kielhöfer & Jonekeit (1995), um nur einige Beispiele zu nennen. Nur eine strenge Sprachentrennung führe zu gelungener bilingualer Erziehung, so die Annahme, Nichtbeachtung dieses Dogmas dagegen zum Scheitern der bilingualen Entwicklung, vgl. beispielsweise Arnberg (1987: 87 und 89), Leist-Villis (2004: 241) oder die Darstellung der sogenannten „high-constraint-strategies“ bei Taeschner (1983) und Döpke (1992: 70).

## 5. Das Rom-Projekt

### 5.1. Erste Phase: Das Interventionsprojekt

Das Rom-Projekt gliedert sich in zwei Phasen. Phase 1 wurde von 2001 bis 2002 durchgeführt und Phase 2 fünf Jahre danach, das heißt 2007. Zuerst zu Phase 1: Um die Funktionsfähigkeit von OPOL genauer zu untersuchen, wurde die Sprachverwendung in allen Familien des Projekts dokumentiert. Alle diese Familien folgten zumindest anfangs der OPOL-Methode, alle hatten aber große Probleme mit OPOL und standen 2001/2002 kurz vor der Aufgabe der schwachen Sprache. In einem Interventionsprojekt wurde versucht, diese Sprachentwicklung rückgängig zu machen. Es sollte untersucht werden, ob Eltern, die bereits von der strikten Sprachentrennung gemäß OPOL abgekommen waren, wieder dazu bewegt werden könnten, zu dieser Sprachentrennung zurückzufinden und ob, in einem zweiten Schritt, diese erneute Sprachentrennung sich dann positiv auf die Verwendung der schwachen Sprache auswirken würde. In einem ersten qualitativen Interview sollten die folgenden Fragen geklärt werden:

1. Durch welche Faktoren wird das Phänomen der rezeptiven Zweisprachigkeit bedingt und wie artikuliert es sich in der Familie? Gibt es einen Unterschied zwischen Erst- und Zweitgeborenen?
2. Wie reagieren die Erziehungsberechtigten auf die Sprachverweigerung?
3. Gibt es Möglichkeiten, diesen Prozess der Umstellung auf die Umgebungssprache rückgängig zu machen? (Dabei wird Bezug genommen auf die von Fishman: 1991/2001 formulierte Idee des „*Reversing Language Shift*“, also des Rückgängigmachens der Sprachumstellung).

In den Interviews bestätigten sich sämtliche oben in Punkt 2 angeführten Ausgangshypothesen, womit die erste Frage beantwortet wäre: Die durch OPOL bedingte Verwendung der starken Sprache und die Weigerung der Kinder, die schwache Sprache zu benutzen, führten auch beim die schwache Sprache vertretenden Elternteil zu einer Verwendung der starken Sprache, dadurch wurde der familiäre Diskurs immer mehr zu einem mehrheitssprachigen Diskurs; jüngere Geschwisterkinder verstärkten diesen Trend. Die Antwort auf Frage 2 ist komplexer: Hier reichte das Spektrum der Reaktionen von fatalistischer Resignation [„Die Kinder haben schon immer auf Italienisch geantwortet, das ist normal und wird sich nicht ändern, es sei denn, wir ziehen nach Deutschland“ (Familie 1)] über freiheitsliebenden Respekt vor der Entscheidung der Kinder, nicht deutsch zu sprechen [„Ich möchte meine Kinder zu nichts zwingen. Solange sie das wollen, ist's ok, aber wenn sie's irgendwann nicht mehr wollen, dann ist Schluss“ (Familie 3)], und totaler Überforderung [„Ich schaffe das nicht mehr. Das kostet einfach zu viel Kraft“ (Familie 4)] bis zu kämpferischen Einstellungen wie bei der Mutter, die, obwohl ihre Kinder die italienische Schule besuchten, darauf bestand, die „Multiplikation“ mit ihnen auf Deutsch zu üben (Familie 9) oder der Mutter, die im weiteren Verlauf der Studie (also nach dem ersten Interview) die „Wie-bitte-Strategie“ anwendete (Familie 7).

An dieses erste qualitative Interview schloss sich ein Evaluationsbogen an, in dem die Eltern den Sprachstand ihrer Kinder dokumentieren sollten. Danach folgten drei dreimonatige Module<sup>9</sup> mit je zwei unterschiedlichen Progressionen, je nach Altersgruppe, während derer Kinder wie Eltern langsam wieder zum Gebrauch der schwachen Sprache zurückgeführt werden sollten. Abschließend wurden neun Monate später nochmal ein Interview und eine Sprachevaluation durchgeführt, um die Daten vor und nach der Projektphase miteinander zu vergleichen. Resultat des Interventionsprojekts war die Feststellung, dass es in den Familien nicht gelungen ist, durch Bewusstmachen der Situation erneut zur Sprachentrennung zurückzukehren und dadurch den Prozess der Sprachumstellung zur starken Sprache zu durchbrechen. Es blieb in den Familien durchweg bei hauptsächlichlicher Verwendung des Italienischen, eine Sprachrückumstellung konnte nicht erreicht werden – das ist die vorläufige Antwort auf die oben formulierte Frage<sup>310</sup>.

## 5.2. Die „Drei-Geschwister-Regel“

Das wichtigste Resultat der Untersuchung war die Feststellung, dass die Sprachverteilung in den einzelnen Familien einem bestimmten Muster folgt, nämlich der „Drei-Geschwister-Regel“, die im vorliegenden Projekt zum ersten Mal beschrieben wurde. Es handelt sich um die durch OPOL bedingte innerfamiliäre Variante der Drei-Generationen-Regel. Die „Drei-Generationen-Regel“ gilt in der Sprachkontaktforschung als allgemein gesichert, und besagt, dass die Sprachverteilung in bilingualen Gemeinschaften (die Rede ist hier von Sprachinselsituationen oder Migranten-gemeinschaften) häufig nach folgendem Muster verläuft: Die erste Generation spricht vor allem die Einwanderer-sprache, die zweite Generation ist bilingual und die dritte Generation ist monolingual in der Umgebungssprache. Diese Art der Sprachassimilation verläuft also in einem Zeitraum von drei Generationen. Dagegen ließ sich in den bilingualen Familien des Rom-Projekts eine Sprachassimilation innerhalb einer einzigen Generation, nämlich der zweiten, feststellen. Es handelte sich um eine von Kind zu Kind stufenweise verringerte Präsenz der schwachen Sprache in den Familien, die in allen Familien des Rom-Projekts nachzuweisen war, bei denen mehr als ein Kind monitoriert worden war. Die intergenerationale Kontinuität der Sprachweitergabe zwischen den Generationen war also unterbrochen. Diese Form der Sprachassimilation wurde bisher von der Forschung nicht beachtet, weil die Studien generell ihre Probanden ohne Berücksichtigung der familiären Situation jeweils als isolierte Einzelfälle untersuchen. Dadurch wird der erhebliche Einfluss, den die Position des Kindes in der Geschwisterreihe auf die sprachliche Sozialisation der Kinder ausübt, nicht deutlich. Durch diese Einschränkung der Forschungsperspektive auf ein einzelnes Kind war es bisher nicht möglich, die der Drei-Geschwister-Regel zugrundeliegenden Sprachumstellungsdynamiken in den einzelnen bilingualen Familien zu beschreiben. Die Drei-Geschwister-Regel beschreibt folgende Sprachumstellungssituation:

Ein Elternteil spricht vor allem die Sprache des Herkunftslandes oder ist bereits bilingual, die Kinder sprechen in zunehmendem Maße die Umgebungssprache. Das erste Kind ist also zumindest in der frühen Kindheit bilingual (der Grad der Bilingualität kann aber mit wachsendem Alter abnehmen, wenn die Integration in die Umgebungsgesellschaft immer stärker wird und immer mehr (Schul-) Erfahrungen in der starken Sprache gemacht werden). Das zweite Kind spricht schon fast ausschließlich die Umgebungssprache, ist bestenfalls ansatzweise produktiv bilingual mit Tendenz zur rezeptiven Bilingualität. Das dritte und jedes weitere Kind (falls zutreffend) ist bereits rein rezeptiv zweisprachig – mit Tendenz zur produktiven Monolingualität. Die Sprachverwendung der starken Sprache in den Familien nimmt überhand, wodurch in der Familie ein Sprachumstellungsprozess zur Umgebungssprache stattfindet. Die Familie ist in dieser Hinsicht ein starkes Instrument zur sprachlichen Assimilation des nicht-umgebungs-sprachigen Elternteils (da auch der Elternteil, welcher die schwache Sprache repräsentiert, dadurch zur starken Sprache konvertiert).

## 5.3. Zweite Phase: Langzeitperspektive

Um diesen Prozess der Sprachumstellung genauer zu untersuchen und zu dokumentieren, wurden die Familien fünf Jahre nach der ersten Phase noch einmal besucht. In der zweiten Phase des Rom-Projekts ging es darum, zu überprüfen, was in den einzelnen Familien in der Zwischenzeit auf sprachlichem Gebiet geschehen war und zu kontrollieren, ob die Entwicklung tatsächlich der „Drei-Geschwister-Regel“ entsprach. Außerdem sollten Daten bezüglich der Sprachentwicklung der Kinder gesammelt werden. Zu diesem Zweck wurde 2007 zuerst noch einmal ein qualitatives Interview mit den Eltern der einzelnen Familien durchgeführt und der Evaluationsbogen nochmals ausgefüllt.

---

Susanne Lippert (2013), Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 132-145. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Lippert.pdf>.

Um jedoch noch genauere Daten bzgl. der Sprachbeherrschung der Kinder und Jugendlichen zu erhalten, war ein detaillierter Sprachstandstest nötig, der erst noch erstellt werden musste, weil keiner der vorhandenen Sprachtests in allen Altersgruppen eingesetzt werden konnte. Um vergleichbare Daten zu erhalten, war aber ein homogenes Testverfahren unerlässlich. Um möglichst objektive Daten zu erhalten, wurden deswegen drei unterschiedliche Testverfahren miteinander kombiniert, und zwar das Sprachenprofil des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) zur Selbsteinschätzung der Jugendlichen und Kinder, ein qualitatives Interview zur Feststellung des Sprachstandes durch die Prüferin und der Einstufungstest des Goethe-Instituts für Kinder und Jugendliche, der zwar eigentlich für Deutsch als Fremdsprache-Lernende konzipiert ist, aber in diesem Zusammenhang angemessen eingesetzt werden konnte, weil er es möglich machte, die Sprachkenntnisse der Bilingualen mit den Fremdsprachenkenntnissen von Fremdsprachenlernern zu vergleichen. Der Einsatz des Sprachenprofils ermöglichte den Vergleich zwischen den Angaben zur starken und zur schwachen Sprache der Kinder und somit die Einbeziehung der italienischen Sprache in die Untersuchung. Durch die Kombination der drei Testverfahren bzgl. der Deutschkenntnisse wurde eine realistische Bezugnahme auf die Kompetenzstufen des GER (A1-C2) möglich.

#### 5.4. Die Situation in den Familien am Ende des Projekts

Es hatten sich in der Zwischenzeit in den Familien einige Unterschiede zur Situation von 2002 ergeben: Einige Kinder waren dazugeboren worden, eine Familie ist aus der Untersuchung herausgefallen, einige Kinder besuchten inzwischen die bilingualen Privatschulen Roms. 2007 ergaben sich vier verschiedene Altersgruppen: Die ersten beiden Gruppen, die auch schon 2001/2002 monitoriert worden waren (Gruppe 1 sind die Kinder, die bereits in der ersten Phase des Rom-Projekts lesen konnten, Gruppe 2 sind die Kinder, die in der ersten Phase noch nicht lesen konnten), die Gruppe 3 mit Kindern, die fünf Jahre zuvor noch nicht (deutsch) sprachen und daher damals nicht monitoriert worden waren und Gruppe 4 mit den inzwischen dazugeborenen Kindern. Die Angaben in der Tabelle werden in den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens gemacht (A bedeutet also ein Anfängerniveau, im GER selbst „elementare Sprachverwendung“ genannt, B ein mittleres Niveau, im GER „selbstständige Sprachverwendung“ genannt, C ein fortgeschrittenes Niveau, auch „kompetente Sprachverwendung“ genannt). Die umklammerte Zahl hinter dem Namen der Kinder gibt das Alter an. Die Punktwerte beziehen sich auf das Resultat der Kombination der drei miteinander verbundenen Testverfahren (je höher die Punktzahl, desto besser der Sprachstand)<sup>11</sup>.

**Tab. 1: Die Abschlusswerte**

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
<i>Familie 1</i>	Luna (15) A2.2 (2,67 Punkte)	Asia (13) A2.2 (2,34 Punkte)	Aron (9) A1.2 (1,67 Punkte)	
<b>Familie 2</b>	Manuel (16) B1.2 (3,67 Punkte)	Denise (11) B1.2 (3,34 Punkte)		
Familie 3		*Jonas <sup>12</sup> (12) B1.1 (3 Punkte)		
<b>Familie 4</b>		*Nora (11) B2.1 (4 Punkte)		
Familie 5	Giacomo (16) C1.1 (5 Punkte)	Asia (11) B1.2 (3,67 Punkte)		
Familie 6		Giorgia (10) B1.2 (3,67 Punkte)		
<b>Familie 7</b>		Sarah (10) B2.2 (4,34 Punkte)	Ruben (7) B1.2 (3,34 Punkte)	Rebecca (5)
<i>Familie 8</i>		Julia (11) B1.1 (3 Punkte)	Roberta (8) A2.1 (2,17 Punkte)	Teresa (0;9)
<b>Familie 10</b>	Julian (16) B2.2 (4,67 Punkte)	David (12) B1.2 (3,34 Punkte)	Leonardo (6) B1.2 (3,34 Punkte)	Gian Lorenzo (4)
<i>Familie 11</i>	Alex (15) <sup>13</sup>	Elena (12) A2.2 (2,34 Punkte)		

In der ersten Phase wurden nur die ersten beiden Gruppen beobachtet, und es gab eine unterschiedliche Progression für die beiden Gruppen. In der zweiten Phase wurde die Gruppeneinteilung beibehalten und erweitert. Die Gruppen sind Altersgruppen, und sie dienen dazu, den erreichten Sprachstand im Bezug auf das Alter in den verschiedenen Familien übersichtlich darzustellen.

Fünf Kinder des Rom-Projekts weisen lediglich eine elementare Sprachkompetenz in der schwachen Sprache auf; sie befinden sich auf A1 oder A2 Niveau. Rezeptiv zweisprachig ist, wer eine Sprache zwar versteht, aber nicht oder nur sehr mühevoll sprechen kann, sodass er/sie nur ansatzweise das ausdrücken kann, was er/sie eigentlich gern sagen möchte. Jedes Kind, das nur sehr mühevoll ein paar wenige Wörter auf Deutsch sagen kann, dessen Kommunikationsfähigkeit durch das Ringen um Wörter gestört ist und das sich kaum auf Deutsch ausdrücken kann, ist rezeptiv zweisprachig. Luna, Asia und Aron (Familie 1), Roberta (Familie 8) und Elena (Familie 11) sind demnach rezeptiv zweisprachig.

In drei Familien (kursiv gedruckt) (1, 8 und 11) hat eine Sprachumstellung zum Italienischen stattgefunden, diese Familien entsprechen der Drei-Geschwister-Regel. In allen drei Familien war der/die Erstgeborene zuerst bilingual, wobei die Präsenz der schwachen Sprache mit wachsendem Alter abgenommen hat. Die Zweitgeborenen sprechen bereits fast ausschließlich die Umgebungssprache, sie sind rezeptiv zweisprachig, und ihre Sprachkenntnisse der schwachen Sprache befinden sich auf einem elementaren A2 Niveau. Das dritte Kind (falls zutreffend) versteht nur noch Bruchstücke der schwachen Sprache. Man beachte das sehr niedrige Kompetenzniveau schon beim zweiten Geschwisterkind. Es findet also in diesen drei Familien eine Sprachentwicklung statt, die der Vorhersage der Drei-Geschwister-Regel entspricht: kontinuierlicher Abfall der Kommunikationsfähigkeit in der schwachen Sprache von einem Kind zum nächsten und rezeptive Zweisprachigkeit.

In vier Familien (fett gedruckt) (2, 4, 7 und 10) hat eine Sprachrückumstellung zurück zum Deutschen stattgefunden; dreimal war sie bedingt durch die bilingualen Privatschulen (Familie 4, 7, 10) und einmal durch den Langzeiterfolg des Rom-Projekts (Familie 2). Es handelt sich also um Familien, die in der ersten Phase des Rom-Projekts bereits zum Italienischen als Familiensprache übergegangen waren und in der zweiten Phase (dank massiver Intervention von außen) sich wieder zum Deutschen rück-umgestellt hatten. Ohne die massive Intervention durch die Schulen bzw. das Rom-Projekt wäre die Sprachentwicklung in diesen Familien ebenfalls nach dem Drei-Geschwister-Schema verlaufen. Nur der Schulbesuch bzw. das Rom-Projekt haben diese Entwicklung invertiert. Das bedeutet auch, dass alle anderen Hilfestellungen für den Erhalt der schwachen Sprache, wie Familienkontakte nach Deutschland (Österreich<sup>14</sup>) und Freundschaften, deutschsprachige Au-pair-Mädchen, Besuche aus und in Deutschland (Österreich), deutschsprachiges Fernsehen usw. nicht ausreichten, um diese Tendenz zur starken Sprache zu durchbrechen. Es ist also für den Erhalt der schwachen Sprache in isolierter Immigration unbedingt nötig, außerhalb der Familie Unterstützung für die schwache Sprache zu finden, am besten durch zweisprachige Gruppen.

Sechs Kinder (Nora, Sarah, Ruben, Rebecca, Leonardo, Gian Lorenzo) besuchten in der zweiten Projekt-Phase die bilingualen Privatschulen in Rom (grau unterlegt). Ihre Sprachentwicklung kann somit als Vergleichsgruppe derjenigen der anderen Kinder gegenübergestellt werden (man vergleiche z.B. die Sprachentwicklungsstufe des 6-jährigen Leonardo – B1.2 / 3,34 Punkte – mit derjenigen seines 12-jährigen Bruders – ebenfalls B1.2 / 3,34 Punkte).

In weiteren drei Familien (3, 5 und 6) verläuft die Familienkommunikation zwischen den Geschwistern und mit den Eltern hauptsächlich auf Italienisch. Obwohl die Erstgeborenen der Familien 3 und 5 noch eine relativ gut entwickelte Kompetenz in der schwachen Sprache besitzen, befinden sich bereits die Zweitgeborenen auf einer B1-Stufe, einer für ihr Alter (10 – 13 Jahre in Gruppe 2) relativ niedrigen Stufe, wie man auch am Vergleich mit den gleichaltrigen Kindern der Gruppe 2 in den bilingualen Privatschulen sehen kann. Die Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen entspricht also *de facto* auch einer Entwicklung gemäß der Drei-Geschwister-Regel mit anschließender Sprachumstellung (wenn auch in abgeschwächter Form gegenüber den kursiv gedruckten Familien). Giorgia (Familie 6) ist das einzige Einzelkind der Untersuchung. An ihrem Testergebnis kann man sehen, dass OPOL auch bei Einzelkindern nicht immer zu einem höheren Sprachstand führt.



## 6. Fazit und Ausblick

Es kann also in allen Familien des Rom-Projekts mit mehreren Kindern ohne massive Unterstützung von außen eine Sprachentwicklung mit Sprachumstellung zur starken Sprache Italienisch und eine verringerte Präsenz der deutschen Sprache nachgewiesen werden. Nur einer der Jugendlichen hat ein C1-Niveau erreicht, das eine einigermaßen ausgewogene Zweisprachigkeit bestätigt. Fünf der insgesamt achtzehn monitorierten Kinder und Jugendlichen sind rezeptiv zweisprachig, können die schwache Sprache also nicht aktiv in der Kommunikation benützen. Sieben ProbandInnen im Alter von zehn bis sechzehn Jahren befinden sich auf einer B1-Stufe. Zum Vergleich: Im Unterrichtssystem des Goethe-Instituts braucht man 80 Unterrichtsstunden, um ein A2-Niveau zu erreichen und weitere 80 Stunden, um ein B1-Niveau zu erreichen (vgl. beispielsweise die Kurseinteilung des Goethe-Instituts Rom<sup>15</sup>). Das B1-Niveau kann also durchaus in einem Schuljahr erreicht werden (Noch schneller geht es in Intensivkursen, in denen ein B1-Niveau bereits nach zwei Monaten erreicht werden und nach weiteren vier Wochen abgeschlossen werden kann). Hier soll nicht das Erlernen der Sprache in der Schule mit ungesteuertem Spracherwerb gleichgesetzt werden, es soll lediglich darauf hingewiesen werden, wie schnell das Sprachenlernen im schulischen Kontext vorstattengehen kann. Dies führt wiederum dazu, sich darüber Gedanken zu machen, warum schulisches Lernen als schwer und sogar „leidvoll“ dargestellt wird, während ungesteuerter bilingualer Spracherwerb dagegen schnell und einfach sei. Denn im Vergleich dazu kann man bei den Bilingualen im Rom-Projekt keine besondere Schnelligkeit feststellen, wenn sie insgesamt 10 bis 16 Jahre brauchen, um ohne schulische Unterstützung auf ein B1- Niveau zu kommen.

Alle Kinder der Gruppe 2 (zehn bis dreizehn Jahre), die nicht die deutschsprachigen Privatschulen besuchen, befinden sich höchstens auf einer B1-Stufe. Diese Stufe wurde von einer Grundschullehrerin in Deutschland sogar schon für einen Sechsjährigen in der ersten Klasse als ungenügend angesehen. So ist im Zwischenzeugnis eines der Probanden zu lesen (was hier nur erwähnt sei, um die Tragweite des Phänomens deutlich zu machen):

„Da Leonardos Deutschkenntnisse noch lückenhaft sind, fällt es ihm trotz großen Bemühens nicht immer leicht, anderen Kindern im Erzählkreis inhaltlich zu folgen. [...] Leonardo erzählt eigene Erlebnisse in Erzählsituationen in gebrochenem Deutsch. Wortschatz-, Grammatikkenntnisse und Aussprache sind noch defizitär. [...] Er sollte jedoch seine Ausdrucksfähigkeit im Deutschen kontinuierlich steigern. Das Lesen von deutscher Kinderliteratur, das Hören von Geschichten und häufiger privater Kontakt mit Klassenkameraden ist empfehlenswert“ (Volksschule Weilheim i. OB, Am Hardt, Weilheim, 16. Februar 2007<sup>16</sup>).

Diese Lehrerin hat Leonardos Sprachkenntnisse in seiner schwachen Sprache also am Stand seiner monolingualen Mitschüler gemessen. Im Rom-Projekt sollte niemand am Maß der Monolingualen gemessen werden, dieses Beispiel wird hier lediglich angeführt, um die tatsächlichen Schwierigkeiten der Kinder mit der schwachen Sprache zu zeigen und um klar zu machen, was ein B1-Niveau für Nicht-Linguisten bedeutet und wie sie die Sprachkompetenz der Bilingualen einschätzen. Dieses B1-Sprachniveau ist also das Maximum, das von diesen bilingualen Kindern im Alter von zehn bis dreizehn Jahren erreicht wurde (sowie von einem Jugendlichen mit sechzehn Jahren).

An all diesen Daten lässt sich ablesen, wie schwierig es ist, Kinder in einem monolingualen Umfeld zu kompetenten Bilingualen zu erziehen; es wird auch sichtbar, dass dies in vielen am Projekt beteiligten Familien nicht ohne massive Interventionen funktioniert hat. Damit wird die Hypothese von der leichten Erreichbarkeit einer kompetenten Zweisprachigkeit mit OPOL zumindest infrage gestellt.

Die Dynamik der Sprachumstellung in isolierter Immigration kann nur durch massive Interventionen unterbrochen werden. Kinder, die bilinguale Schulen besuchen, zeigen deutlich höhere Gesamtwerte im Sprachstandstest. Damit wird auch evident, dass es für bilinguale Kinder sehr nützlich wäre, wenn auf schulischer Ebene tatsächlich für eine Unterstützung ihrer Bilingualität gesorgt werden könnte.

Im Rom-Projekt wurde außerdem deutlich, dass die Sprachumstellung durch eine Reihe von Faktoren bedingt wird. Davon konnte nur die einflussreichste Faktorengruppe ausführlich im Rom-Projekt berücksichtigt werden, nämlich die Assimilationsfaktoren. Sie bestehen im Einzelnen aus:

---

Susanne Lippert (2013), Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 132-145. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Lippert.pdf>.

- der Drei-Geschwister-Regel;
- dem Geschwistereffekt: einer geringeren (sprachlichen) Aufmerksamkeit der Eltern gegenüber Zweitgeborenen – kompensiert durch die stärkere Einbindung in die Geschwisterkette und die größere sprachliche Zuwendung seitens der Geschwister (vgl. Barton & Tomasello 1994);
- dem Netzwerk („peer-group“, Kindergarten, Schule) und der Gesellschaft der Kinder: der Integration der Kinder in die Gesellschaft der Kinder und ihrer damit zusammenhängenden Sprachwahl.

Außer den Assimilationsfaktoren existieren noch verschiedene andere Faktoren, die im Rom-Projekt nicht mehr eingehend analysiert werden konnten. Es handelt sich um Verfügbarkeitsfaktoren (Zeitfaktor, Lexikonfaktor, Sprachenkompetition), psychologische Faktoren (Bindung an die sogenannte Hauptbezugsperson, kontrollorientierter versus integrativer Kommunikationsstil der Eltern, Identitätsfaktoren) und ökonomische Faktoren (sozioökonomische Faktoren – wie z.B. der Wohlstand der Familien und sprachökonomische Faktoren wie z.B. der Marktwert<sup>17</sup> der Sprachen). Das Zusammenspiel all dieser Faktoren müsste in einer weiterführenden Arbeit untersucht werden.

Wichtig ist abschließend besonders der Hinweis darauf, dass die Kinder bei Sprachumstellungsdynamiken aktiv die Sprachwahl mitbestimmen durch Anpassung an die soziale Umwelt und aktive Selektion der starken Sprache, dass also der Gebrauch der starken Sprache weder durch das Sprachenmischen der Eltern bedingt ist noch etwas mit einem Versagen der Eltern zu tun hat, wie so oft von Elternratgebern vertreten wird.

Eine Konsequenz für die bilinguale Erziehung in Familien mit mehreren Kindern wäre eventuell ein Verzicht auf die OPOL-Methode zugunsten der Methode „Non-dominant home language“ (Romaine 1989: 167). Das bedeutet, dass beide Eltern die schwache Sprache mit dem Kind sprechen und so eine Art „Sprachinsel“ schaffen, da zuhause nur die schwache Sprache gesprochen wird. Dabei muss jedoch ein Elternteil darauf verzichten, seine Muttersprache mit den Kindern zu sprechen; daher wird diese Methode für viele Personen sicher inakzeptabel sein. Wenn man auf die OPOL-Methode nicht verzichten kann, dann sollte man unbedingt für Schulunterricht in der schwachen Sprache sorgen oder zumindest für andere Möglichkeiten, mit der schwachen Sprache auch außerhalb der eigenen Familie im Alltag in Kontakt zu treten (z.B. Spielgruppen)<sup>18</sup>. Auch sollten die Eltern sich bewusst sein, dass mit zunehmender Kinderzahl die Kraft der schwachen Sprache abnimmt, dass also die OPOL-Methode bei Einzelkindern besser funktioniert als bei Kindern mit mehreren Geschwistern. Besonders Familien mit mehr als einem Kind sollten sich daher rechtzeitig nach Unterstützung für die schwache Sprache umsehen und von vornherein bedenken, dass es unter Umständen Schwierigkeiten mit dem Erhalt der schwachen Sprache geben wird.

Eingangs wurde von einer Normalisierung der Positionen gesprochen: Es wäre schön, wenn die vorliegende Arbeit dazu beitragen würde, die tatsächlichen Schwierigkeiten beim Erwerb einer kompetenten Bilingualität realistischer einzuschätzen. Damit könnte vielen bilingualen Kindern geholfen werden, deren Sprachkenntnisse immer noch am Maßstab ihrer einsprachigen Altersgenossen gemessen werden, ohne zu berücksichtigen, dass die Sprachen, über die ein Mensch verfügt, niemals unabhängig voneinander gesehen werden dürfen, sondern als ein zusammenhängendes dynamisches System, das seinen eigenen Gesetzen folgt.

## Bibliographie

- Afshar, Karin (1998), *Zweispachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation*. Münster: Waxmann.
- Barton, Michelle E. & Tomasello, Michael (1994), The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development. In: Gallaway, Clare & Richards, Brian J. (Hrsg.), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-134.
- Bathia, Tej K. & Ritchie, William C. (Hrsg.) (2006), *The Handbook of Bilingualism*. 2. Aufl. Oxford: Blackwell.
- Ben Zeev, Sandra (1977), The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 48, 1009-1018.

---

Susanne Lippert (2013), Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 132-145. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Lippert.pdf>.

- Bialystok, Ellen (Hrsg.) (1991), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: CUP.
- Burkhardt-Montanari, Elke (2010), *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber*. 6. Aufl. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag.
- Brigham, Carl C. (1923), *A study of American Intelligence*. Princeton: University Press.
- Clyne, Michael (1981), *Deutsch als Muttersprache in Australien. Zur Ökologie einer Einwanderersprache*. Wiesbaden: Steiner.
- Clyne, Michael (1982), *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.
- Clyne, Michael (2001), Can the shift from immigrant languages be reversed in Australia? In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.), *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters, 364-390.
- Clyne, Michael (2003), *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: CUP.
- Döpke, Susanne (1992), *One Parent, One Language. An Interactional Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Gal, Susan (1979), *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Goodenough, Florence L. (1926), Racial differences in the intelligence of school children. *Journal of Experimental Psychology* 9, 388-396.
- Fishman, Joshua A. (1966), *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. London, The Hague, Paris: Mouton.
- Fishman, Joshua A. (1991), *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (2001), *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21<sup>st</sup> Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jespersen, Otto (1922), *Language: its Nature, Development and Origin*. London: Allen and Unwin.
- Johnson, Janice (1991), Constructive processes in bilingualism and their cognitive growth effects. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: CUP, 193-221.
- Kielhöfer, Bernd & Jonekeit, Sylvie (1995), *Zweisprachige Kindererziehung*. 10. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Kloss, Heinz (1966), German-American language maintenance efforts. In: Fishman (Hrsg.), *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 206-252.
- Lambert, Wallace E. (1977), Effects of bilingualism on the individual. In: Hornby, Peter (Hrsg.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 15-27.
- Leist-Villis, Anja (2004), *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklungen am Beispiel griechisch-deutsch*. Münster: Waxmann.
- Leopold, Werner F. (1939-1949), *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record*. Bd. I-IV. Evanston: Northwestern University Press.
- Lippert, Susanne (2010), *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*. Münster: Waxmann.
- Mahlstedt, Susanne (1995), *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Montanari, Elke (2012), *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. 10. Aufl. München: Kösel Verlag.

- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace E. (1962), The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76, 1-23.
- Portes, Alejandro & Lingxin, H. (1998), E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education* 71, 269-294.
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Ruben (2006), *Immigrant America. A Portrait*. 3. Aufl. Berkeley: University of California Press.
- Romaine, Suzanne (1989), *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ronjat, Jules (1913), *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Saer, D. J. (1923), The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25-38.
- Saunders, George (1982), *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, George (1988), *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Taeschner, Traute (1983), *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin: Springer.
- Thompson, George G. (1952), *Child Psychology: Growth Trends in Psychological Adjustment*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tracy, Rosemarie (2012), Schlussbemerkung zu Montanari, Elke *Mit zwei Sprachen groß werden; mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. 4. Aufl. München: Kösel.
- Weinreich, Uriel (1968), *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Weisgerber, Leo (1966), Vorurteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort* 16, 73-89.
- Werlen, Iwar (2012), Stellungnahme des BFS, Thema: Die Hauptsprachen der Volkszählung 2010, Bundesamt für Statistik Schweiz [Online [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/03.parsys.91705\\_download-List.84343.DownloadFile.tmp/stellungnamebfs11.10.2012.pdf](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/03.parsys.91705_download-List.84343.DownloadFile.tmp/stellungnamebfs11.10.2012.pdf). 20.03.2013].

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Obwohl Saunders eigentlich ein Grenzfall ist, da er zwar OPOL verwendet, aber kein Muttersprachler ist, also eigentlich zu der Kategorie „Non-native parents“ gehört.
- <sup>2</sup> Schon bei Leopold (1939 – 1949) wird beispielsweise die Sprachentwicklung der jüngeren, passiv zweisprachigen Tochter Karla Helene nicht dokumentiert (er erwähnt sie in seinem vierbändigen Werk über die andere, erfolgreich zweisprachig aufwachsende Tochter Hildegard nur in einigen wenigen Absätzen) und auch in vielen anderen Studien fallen die Kinder, bei denen die Methode nicht funktioniert, einfach aus der Dokumentation heraus. Oder die Dokumentation hört vor Eintritt in die Schule auf und damit vor der großen Konfrontation mit der Umgebungssprache und Kultur, wie z.B. bei Ronjat (1913) oder Döpke (1992). Oder die Methode wird fälschlicherweise als *eine* Person *eine* Sprache ausgegeben, wenn in Wirklichkeit viel mehr als eine einzige Person für die schwache Sprache zuständig ist, z.B. Ronjat (1913), Taeschner (1983). Das sind alles Elemente, die eine objektive Einschätzung der Erfolgsaussichten von OPOL verzerren.
- <sup>3</sup> Diese Aussage gilt immer nur bezogen auf den Spracherwerb in isolierter Immigration und mit Hilfe der OPOL-Methode. (Bei dieser Methode spricht Person A *nur* in Sprache A mit dem Kind und Person B *nur* in Sprache B).
- <sup>4</sup> Die Bilingualen werden auch heute noch meist behandelt wie zwei Monolinguale in einer Person, daher ist die Erwartungshaltung an Bilinguale die, dass sie beide Sprachen perfekt beherrschen sollen. Lehrer und Laien sollten lernen, dass ein Bilingualer nicht die Summe zweier kompletter oder inkompletter Monolingualer ist, sondern eine Person mit Fähigkeiten, die beide (oder mehrere) Sprachsysteme miteinander verbindet und die nicht an der Messlatte der Einsprachigen gemessen werden kann.

<sup>5</sup> Eine Familie ist aufgrund eines tragischen Vorfalles aus dem Projekt ausgeschieden.

<sup>6</sup> The world's estimated 5,000 languages are spoken in the world's 200 sovereign states (or 25 languages per state), so that communication among the citizens of many of the world's countries clearly requires extensive bi- (if not multi-)lingualism. [...] One must conclude that, far from being exceptional, as many lay people believe, bilingualism / multilingualism – which of course goes hand in hand with multiculturalism in many cases – is currently the rule throughout the world [...] Bhatia & Ritchie (2006: 1).

<sup>7</sup> Diese Paradoxien wurden in Lippert (2010) zum ersten Mal formuliert.

<sup>8</sup> Auch wird heute meist von einer partnerbetonten Kindererziehung ausgegangen, in der beide Elternteile gleichmäßig an der Erziehung beteiligt sind.

<sup>9</sup> Es sollte mithilfe einer Übungsphase von 20 Minuten Kontakt mit authentischem Deutsch pro Tag versucht werden, die Familien wieder zur deutschen Sprache zurückzuführen. Dadurch sollte eine Bewusstseinsveränderung bei den Eltern und ein Übungseffekt bei den Kindern erreicht werden. In dem ersten der drei Module wurde mithilfe von Bilderbüchern, Märchen, Comics und Lesebüchern, aus denen den Kindern vorgelesen werden sollte, sowie auch mit Audio- und Videokassetten und Satellitenfernsehen eine verstärkte Präsenz der deutschen Sprache in den Familien erreicht. Die Sprachkontakte wurden von den Eltern aufgezeichnet. Im zweiten Modul haben die Kinder der ersten Gruppe damit begonnen, selbst auf Deutsch Comics zu lesen, wobei sie von ihren Eltern unterstützt wurden, die wiederum die einzelnen Sprachkontakte aufzeichneten. Diese Kinder konnten vorher noch nicht auf Deutsch lesen. Im dritten Modul sollten sie dann Bücher lesen (was nicht alle Kinder geschafft haben). Die Lesefähigkeit in der schwachen Sprache sollte ein autonomes Wachstum in der schwachen Sprache unterstützen. Die Kinder der zweiten Gruppe hatten dagegen immer dasselbe Programm: Zwanzig Minuten Vorlesen, Geschichten erzählen in der schwachen Sprache oder Audio- und Videokassetten oder Satellitenfernsehen.

<sup>10</sup> Im weiteren Verlauf des Projekts wurden jedoch auch Sprachrückumstellungen dokumentiert.

<sup>11</sup> Zur Berechnung des Gesamtwerts wurden die sechs Ausgangsstufen des GER in insgesamt zwölf Zwischenstufen aufgeteilt und anschließend in zwölf Punktestufen umgerechnet (A1.1: 1 Punkt, A1.2: 1,5 Punkte, A2.1: 2 Punkte, A2.2: 2,5 Punkte, B1.1: 3 Punkte, B1.2: 3,5 Punkte, B2.1: 4 Punkte, B2.2: 4,5 Punkte, C1.1: 5 Punkte, C1.2: 5,5 Punkte, C2.1: 6 Punkte, C2.2: 6,5 Punkte). Die drei unterschiedlichen Testergebnisse aus dem Sprachenprofil, dem Interview und dem Goethe-Test wurden summiert und anschließend durch drei geteilt. Der sich daraus ergebende Gesamtwert wurde wieder mithilfe der Punkteskala in ein Endergebnis verwandelt, d.h. wieder in einen dem GER entsprechenden Wert verwandelt, wobei der Grenzwert zwischen zwei Niveaus um jeweils um 0,25 Punkte nach oben und unten erweitert wurde. Dadurch ergibt sich für die Endwerte folgende Tabelle: A1.1 bis 1,25 Punkte / A1.2: 1,26 – 1,75 Punkte / A2.1: 1,76 – 2,25 Punkte / A2.2: 2,26 – 2,75 Punkte // B1.1: 2,76 – 3,25 Punkte / B1.2: 3,26 – 3,75 Punkte / B2.1: 3,76 – 4,25 Punkte / B2.2: 4,26 – 4,75 Punkte // C1.1: 4,76 – 5,25 Punkte / C1.2: 5,26 – 5,75 / C2.1: 5,76 – 6,25 Punkte / C2.2: 6,26 – 6,75 Punkte.

<sup>12</sup> Die beiden mit einem hochgestellten Sternchen gekennzeichneten Kinder hatten ältere Geschwister, die aber in der Studie nicht monitort worden waren, weil sie viel älter waren, als die Kinder von Gruppe 1.

<sup>13</sup> Von Alex gibt es keinen Gesamtwert, weil er in der zweiten Phase des Projekts nicht mehr mitarbeiten wollte.

<sup>14</sup> Zwei Familienmütter waren Österreicherinnen.

<sup>15</sup> <http://www.goethe.de/ins/it/rom/lrn/deu/ext/deindex.htm>.

<sup>16</sup> Das Zeugnis wurde kurz vor dem Testdatum für das Rom-Projekt (ebenfalls Februar 2007) ausgestellt, bei dem Leonardo auf B1 eingestuft wurde.

<sup>17</sup> Englisch ist zum Beispiel eine Sprache mit einem hohen Marktwert, weil Englisch eine Sprache ist, die von allen als die Weltsprache Nummer eins anerkannt wird, die man folglich überall verwenden und für die Arbeit brauchen kann. Andere Sprachen haben weniger Prestige und weniger Chancen darauf, im Berufsleben gewinnbringend eingesetzt werden zu können.

- <sup>18</sup> Sporadische Besuche aus dem Herkunftsland genügen in der Regel nicht, genauso wenig wie längere Auslandsaufenthalte oder zusätzliche Ansprechpartner wie Au-pair-Mädchen oder Babysitter, die die schwache Sprache sprechen.